

---

## МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ EDUCATION & INTERVENTION METHODS

---

### Игра «Хорошее поведение»: история и современные тренды. Часть 2

---

**Статников А.И.**

Государственное бюджетное учреждение «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки г. Москвы» (ГБУ ГППЦ ДОНМ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8868-8257>, e-mail: [StatnikovAI@gppc.ru](mailto:StatnikovAI@gppc.ru)

Игра «Хорошее поведение» — процедура, направленная на изменение поведения всех членов учебной группы посредством взаимозависимого группового договора. В предлагаемой статье рассматриваются вопросы устойчивости и генерализации изменений, достигнутых посредством игры (включая возможные тактики поддержания и обобщения результатов). Также описываются кросскультурные аспекты применения процедуры, сведения о том, какую реакцию применение процедуры вызывает у педагогов, и какие изменения происходят в их поведении. Приводится ряд возможных модификаций процедуры, среди которых можно выделить игру «Поймай на хорошем поведении», игры «Хорошая инклюзия» и «Хороший ученик».

**Ключевые слова:** прикладной анализ поведения, групповая работа, взаимозависимый групповой договор, игра «Хорошее поведение», игра «Поймай на хорошем поведении», игра «Хорошая инклюзия», расстройства аутистического спектра.

---

**Для цитаты:** Статников А.И. Игра «Хорошее поведение»: история и современные тренды. Часть 2 // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 3 (72). С. 3–14. DOI: <http://doi.org/10.17759/autdd.2021190301>

### Good Behavior Game: History and Modern Trends. Part 2

**Alexander I. Statnikov**

Moscow State Center for Psychology and Education,  
Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8868-8257>, e-mail: [StatnikovAI@gppc.ru](mailto:StatnikovAI@gppc.ru)

The Good Behavior Game is a procedure aimed to change the behavior of all members of the student group through an interdependent group contingency. The issues regarding maintenance and generalization of the changes, produced by the Game, including possible support tactics and generalization tactics are discussed in present paper. The cross-cultural aspects of the application of the procedure are also described, as well as the information about what kind of reaction the application of the procedure evokes in teachers and what changes occur in their behavior. Some possible modifications of the procedure are presented, among which are the Caught Being Good Game, the Good Inclusion Game and the Good Student Game.

**Keywords:** applied behavioral analysis, group work, interdependent group contingency, Good Behavior Game, Caught Being Good Game, Good Inclusion Game, autism spectrum disorders.

CC BY-NC

**For citation:** Statnikov A.I. Good Behavior Game: History and Modern Trends. Part 2. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 2 (71), pp. 3–14. DOI: <http://doi.org/10.17759/autdd.2021190201> (In Russ.).

## Введение

Игра «Хорошее поведение» — процедура, направленная на изменение поведения всех членов учебной группы посредством взаимозависимого группового договора. Представленная статья — вторая в серии из двух публикаций, посвященных обзору литературы по теме игры.

В первой части приводилось подробное описание процедуры, данные об эффективности применения и о влияющих на неё факторах. Рассматривались сведения о применении игры с обучающимися различных возрастов и вариантов развития (в том числе, с РАС — расстройствами аутистического спектра). Были сделаны выводы о том, что «Хорошее поведение» в целом является эффективной процедурой, позволяющей быстро и значимо снизить уровень проблемного поведения у членов группы, хотя достаточно часто встречаются отдельные случаи индивидуального неприятия процедуры. Также было продемонстрировано, что наиболее существенным фактором эффективности является выбор и использование наград. Относительно обучающихся с РАС, были приведены теоретические обоснования и многочисленные опубликованные эмпирические свидетельства, указывающие на возможность использования данной процедуры в группах, включающих детей с аутизмом [3].

Поскольку в первой части была отмечена перспективность применения игры в коллективах, включающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), было принято решение отдельно рассмотреть ряд существенных аспектов, которые не могли быть охвачены первой статьёй.

В данной публикации анализируются вопросы сохранения эффекта от игры в краткосрочной и долгосрочной перспективе, перспективы кросскультурной адаптации, данные о влиянии игры на её ведущих, а также приводятся сведения о возможных модификациях процедуры.

### Краткосрочные и долгосрочные изменения в поведении под влиянием игры

В предыдущей части статьи было продемонстрировано, что на этапе применения игры «Хорошее

поведение» изменения в поведении наступают достаточно быстро и сохраняются на всём протяжении процедуры [3; 15; 21]. Переносится ли этот эффект в другие контексты и как долго он сохраняется? Оказывает ли участие в игре влияние на другие стороны жизни? Существует ряд исследований, в которых предпринимаются попытки ответить на эти вопросы как в краткосрочной перспективе, так и в долгосрочной.

#### Краткосрочный эффект

В работах, выполненных в русле прикладного анализа поведения, обычно изучаются две взаимосвязанные категории отсроченных во времени эффектов от вмешательства: устойчивость и обобщение (генерализация). Под *устойчивостью* понимается то, «насколько стабильно ученик продолжает выполнять целевое поведение после прекращения (полностью или частично) вмешательства, привнесшего это поведение в репертуар» [2, с. 677], — то есть, сохраняются ли достигнутые изменения в поведении, пусть и в том же контексте, но без самой процедуры. Генерализация же бывает различных видов, — во избежание терминологических сложностей далее в статье под словами «генерализация» и «обобщение» будет пониматься *ситуационная генерализация*: «способность учащегося осуществить целевое поведение в ситуациях, отличных от учебных» [2, с. 679].

#### Устойчивость<sup>1</sup>

В трёх независимых исследованиях с участниками разных возрастов авторы пришли к схожим выводам относительно устойчивости изменений в поведении (при условии проведения игры в течение 6–12 сессий): 1) во время применения игры поведение детей быстро и значимо улучшается; 2) поведение и детей, и педагога остаётся на «доэкспериментальном» уровне на занятиях, когда игра не применяется [12; 16; 26].

В 2019 году была опубликована работа, в рамках которой авторы анализировали, какие компоненты процедуры могут оказывать влияние на устойчивость изменений в поведении детей 4 лет. Было установлено, что при постепенном удалении компонентов процедуры (таких как озвучивание правил, визуальная обратная связь, устная обратная связь, деление на команды) можно достичь поддержания эффекта при условии сохранения компонента *устной обратной*

<sup>1</sup> Здесь и далее: с точки зрения автора, при предоставлении обзорной информации об исследованиях большое значение имеет информация о различных деталях. Однако публикация подобных данных привела бы к значительному превышению допустимого объема статьи. Заинтересованные читатели могут получить более подробные сведения об обсуждаемых работах, обратившись к автору по адресу StatnikovAI@gppc.ru

связи — нейтральных сообщений о том, что кто-то из членов команды нарушил правило [14].

В исследовании Dadakhodjaeva и коллег с участием детей дошкольного возраста была использована стратегия постепенного снижения частоты сеансов игры. На начальном этапе игра проводилась каждый день 5 дней в неделю. После того как были достигнуты стабильные результаты (8–12 сессий), игра начинала применяться в «разреженном» режиме: 1–2 раза в неделю, в случайные дни. При этом в другие дни учителя также напоминали детям о правилах, которые необходимо соблюдать во время игры «Хорошее поведение», хотя не предоставляли наград или отметок о нарушении правил. Приведенные в статье данные указывают на быстрый эффект от процедуры при ежедневном применении, а также на сохранение достигнутых изменений в поведении на протяжении последующих 11–16 сессий в «разреженном» режиме [10].

### Генерализация

В 2017 году была предпринята попытка исследовать обобщение изменений в поведении в других контекстах с участием учащихся 3 класса школы в США. Было установлено, что поведение детей быстро менялось в сторону социально приемлемого сразу после введения процедуры, однако эти изменения распространялись лишь на ту рутину, в рамках которой проводилась игра [30].

В 2019 году была опубликована статья, отражающая успешный опыт *запланированной генерализации изменений в поведении*. В исследовании принимали участие 3 класса учащихся специальной школы для детей с эмоциональными нарушениями. Применялся взаимозависимый групповой договор с тремя правилами, сформированными в позитивном ключе<sup>2</sup>, изучалось его влияние на «мешающее» поведение и на академическую успешность. В рамках занятий, где договор использовался в полном объеме, был достигнут быстрый эффект снижения нежелательного поведения. Для переноса этого эффекта в другие обучающие ситуации были выбраны следующие *тактики*: 1) *обучение на достаточном количестве примеров стимула*: перед началом сессии с использованием договора учителя рассматривали примеры и антипримеры поведения, соответствующего соблюдению правил, которое могло бы быть реализовано в других условиях («Как могла бы выглядеть просьба о помощи после обеда?»); 2) *обучение генерализации*: в конце каждой сессии с использованием договора учителя напоминали детям о необходимости следовать правилам в других условиях (например, «Помни, важно поднимать руку и на уроках естественных наук тоже»); 3) *опосредованная*

*генерализация* — в рамках тех занятий, на которых не использовался договор в полном объеме, тем не менее, присутствовал плакат с правилами (такой же, как и на занятиях с использованием договора); 4) *обеспечение максимального контакта целевого поведения с подкреплением в условиях генерализации*: на этапе генерализации в качестве награды применялась конкретизированная похвала, при этом учитель предоставлял её по таймеру, с интервалом в 5–7 минут. Было выявлено наличие связи между проведением процедур обобщения и снижением уровня проблемного поведения (повышением академической успешности) даже на тех предметах, на которых договор в полном объеме не использовался [31].

### Долгосрочный эффект

Несколько лонгитюдных исследований посвящено изучению влияния участия в игре на этапе начальной школы на различные аспекты жизни у подростков и молодых людей.

В 1999 году в Нидерландах было начато рандомизированное контролируемое исследование с участием 664 учащихся начальной школы. В рамках данного исследования половина детей во время обучения во втором и третьем классе<sup>3</sup> принимали участие в игре «Хорошее поведение». Было выявлено, что в последующие годы участие в игре оказывалось связано с меньшей степенью проявлений буллинга со стороны самих детей. Также, по данным самоотчетов, участники игры демонстрировали более низкий уровень виктимизации и тревоги/депрессии [38].

В 2014 году были опубликованы результаты лонгитюдного рандомизированного контролируемого исследования, выполненного в США с участием 407 учащихся. В этом исследовании оценивалась связь между участием ученика в первом и втором классе в игре и различными видами дезадаптивного поведения в возрасте 19–21 года. Было выявлено, что участие в игре значимо связано с более низким уровнем высокорискового сексуального поведения, употребления наркотиков и возникновения расстройств зависимости, — но лишь у тех учеников мужского пола, поведение которых в первом классе и в средней школе было более агрессивным и деструктивным [25].

Также было показано наличие обратной связи между суицидальными мыслями и участием в игре [40].

### Обсуждение краткосрочных и долгосрочных эффектов

Из проведенного анализа литературы на тему краткосрочных и долгосрочных эффектов от примене-

<sup>2</sup> Такой вариант договора можно рассматривать как «позитивный» вариант процедуры игры «Хорошее поведение», подробнее о возможных модификациях см. раздел «Варианты процедуры».

<sup>3</sup> Школьное образование в Нидерландах начинается в 4–5 лет. Как правило, во втором классе учатся дети в возрасте 5–6 лет, а в третьем классе — 6–7 лет.

ния игры «Хорошее поведение» можно сделать ряд промежуточных выводов.

Во-первых, при проведении небольшого числа сессий игры (не более 12) *устойчивость изменений в поведении сама по себе не достигается*. Данное утверждение неоднократно подтверждено в исследованиях с участием детей дошкольного возраста, также зафиксированы аналогичные наблюдения для детей младшего школьного возраста и подростков с нарушениями развития. Тем не менее, даже при условии не очень большого числа сессий устойчивость может быть достигнута за счёт таких процедур как *постепенное удаление компонентов вмешательства* (по некоторым данным, для дошкольников достаточным условием является сохранение устных комментариев о нарушении правил) или *снижение частоты проведения процедуры*, до 1–2 раз в течение пятидневной учебной недели. При этом интересно, что в ряде крупных лонгитюдных исследований в долгосрочной перспективе наблюдаются статистически значимые позитивные последствия от применения игры. Хотя автор не располагает информацией о том, проводились ли в этих исследованиях специальные процедуры, направленные на развитие устойчивости и на генерализацию изменений в поведении (повидимому, нет), и оценивались ли непосредственно изменения в поведении после завершения основной фазы вмешательства, следует отметить одну из их отличительных черт: в данных работах дети участвовали в большом количестве сессий игры на протяжении двух лет школьного обучения. Не исключено, что фактор продолжительности участия в процедуре также оказывает влияние на общий итог её применения. С поведенческой точки зрения можно предполагать, что в ходе многократного повторения постепенно расширяется класс стимулов, которые выступают в роли дискриминативных по отношению к соблюдению правил, — так что, в конечном счёте, самые различные элементы школьной обстановки и, возможно, некоторые внутренние события фактом своего присутствия начинают увеличивать вероятность возникновения поведенческих реакций, соответствующих правилам игры.

Во-вторых, процессы переноса достигнутых изменений в поведении в другие контексты, по-видимому, подчиняются тем же закономерностям, что и другие изменения в поведении (см. учебное пособие «Прикладной анализ поведения», глава 28 [2]). Было показано, что сочетание таких процедур как *обучение на достаточном количестве примеров стимула, обучение генерализации, опосредованная генерализация, обеспечение максимального контакта целевого поведения с подкреплением в условиях генерализации* может приводить к тому, что эффекты от взаимозависимого группового договора будут проявляться и в тех условиях, где этот договор в полной мере не применяется. Поскольку в подавляющем большинстве случаев вопрос применения той или иной процедуры

в рамках школьного обучения тесно связан с вопросом трудозатрат, чрезвычайно актуальным представляется проведение исследований, которые позволят выявить, какие именно процедуры, направленные на генерализацию изменений в поведении, являются достаточными.

В-третьих, достаточно большие по количеству участников лонгитюдные исследования указывают на наличие положительного эффекта от игры «Хорошее поведение» в долгосрочной перспективе. В частности, участие в игре ассоциируется с более низким уровнем буллинга по отношению к сверстникам, виктимизации и переживаний тревоги/депрессии в предподростковом возрасте. Также участие в игре связано со снижением риска возникновения суицидальных мыслей и попыток. Для подгруппы участников мужского пола с наиболее агрессивным/деструктивным поведением участие также связано со снижением высокорискового сексуального поведения, уровня употребления наркотиков и возникновения расстройств зависимости. Одно из возможных объяснений подобной связи заключается в том, что процедура игры предполагает использование отсроченного вознаграждения, что приводит к развитию навыков самоконтроля и преодоления импульсивности [23]. Другое объяснение связывает наличие долгосрочных последствий с возрастом участников: поскольку в двух наиболее крупных исследованиях игра проводилась с детьми 6–8 лет, можно предполагать, что именно тот факт, что вмешательство пришлось на критически важный для развития учебных навыков и навыков коммуникации период, оказывал существенное влияние на наличие долгосрочных последствий [23]. С точки зрения автора, ещё одним возможным объяснением является тот факт, что продолжительное участие в игре (как и любой другой последовательно соблюдаемый договор) создаёт условия для формирования устойчивого опыта контроля над ситуацией: когда правила ясны и соблюдаются, появляется возможность быть успешным, при этом путь к успеху прозрачен, и может быть хорошо понят учениками, что способствует увеличению попыток подобного поведения в будущем. Косвенным подтверждением этого предположения может служить наличие отраженной в исследованиях связи между субъективным ощущением потери контроля и склонностью к рискованному поведению [7]. Однако все приведенные выше предположения являются спекулятивными и нуждаются в эмпирической проверке.

### Кросскультурные перспективы

Первоначально игра «Хорошее поведение» была разработана и применялась в США. Однако накопленные данные позволяют утверждать, что игра оказывает положительное влияние на поведение участ-

ников в разных странах мира и в разных культурных контекстах [28].

В литературе встречается множество подтверждений эффективности игры в культурах, тяготеющих к западноевропейской. Как минимум, два исследования показали наличие положительных эффектов от игры для детей из Нидерландов [8; 35]. Рандомизированное контролируемое исследование с участием школьников из Бельгии также показало эффективность процедуры в снижении агрессивного поведения у детей, которые изначально реже включались в выполнение заданий [27]. Хотя существуют единичные публикации, которые отражают отсутствие значимого эффекта при кросскультурной адаптации процедуры [20], в основном, в литературе представлены положительные выводы о результатах применения игры в Германии, Великобритании, Испании, Чили, канадских провинциях Квебек и Британская Колумбия [28].

Если говорить о странах с культурами, которые значительно отличаются от вышеупомянутых, то в 1983 году были опубликованы результаты исследования, которое показало эффективность применения игры у суданских школьников [33], а в 2014 году увидела свет работа, продемонстрировавшая успешность применения игры в Белизе, в классах с большим этническим разнообразием [29].

То есть, в настоящий момент есть основания полагать, что *кросскультурные различия не оказывают существенного влияния на успешность реализации игры «Хорошее поведение»*. Это соответствует теоретическим представлениям о том, что в основе процедуры лежат базовые закономерности поведения, характерные для большинства живых организмов. В то же время, по-видимому, групповое давление в той или иной форме является одним из компонентов реализации процедуры [28]. Частично данный аспект может быть нивелирован за счёт «позитивного разворота» (подробнее см. раздел «Варианты процедуры»). Тем не менее, наличие социально-психологического компонента заставляет предполагать, что некоторые элементы процесса реализации процедуры могут протекать по-разному, в зависимости от особенностей преобладающей внутри данного сообщества культуры. К примеру, актуальным представляется сравнение результатов и характера игры в культурах, отличающихся между собой по осям «индивидуализм» — «коллективизм» [4] и «напряженность» — «расслабленность» [17].

### Влияние на учителей

Чаще всего, именно педагоги, сопровождающие классы, берут на себя роль ведущих игры. Нравится ли она им, и считают ли они оправданными дополнительные вложения сил и времени? Какое влияние оказывает на них процедура? Далее будут рассмотре-

ны исследования, в которых предпринята попытка ответить на каждый из этих вопросов.

#### *Субъективные отчёты учителей*

В 1994 году была опубликована работа Tingstrom, отражающая результаты двух исследований по степени принятия учителями игры «Хорошее поведение». Игра «Хорошее поведение» была оценена как гипотетически приемлемый вариант вмешательства, однако она находилась лишь на 3 месте после использования положительных подкреплений и штрафования [37].

В 2010 году была опубликована работа, в которой педагоги проводили 2 варианта игры: классический (штрафы за нарушение правил) и «позитивный» (призовые очки за соблюдение правил). Оба варианта оказались примерно одинаково эффективными для улучшения проблемного поведения. При этом на уровне отчётов педагоги оценили и тот, и другой варианты процедуры как эффективные, однако отдали предпочтение «позитивному» варианту, который, по их мнению, в большей степени способствовал созданию положительной обстановки [36].

В работе 2018 года отражён эксперимент, в рамках которого детей дошкольного и младшего школьного возраста обучали быть ведущими игры. На заключительных этапах исследования, когда эта цель была успешно достигнута (хотя ведущим-детям требовался высокий уровень подсказок), педагогам предоставлялся выбор: проводить игру самостоятельно, делегировать проведение детям или не проводить вовсе. Из трёх педагогов, которым предоставлялся данный выбор, одна стабильно выбирала направляемую детьми игру «Хорошее поведение», другая стабильно выбирала направляемую педагогами, а третья не показала явных предпочтений [13].

Личный опыт автора статьи по использованию схожего с игрой взаимозависимого группового договора в рамках ведения коммуникативной группы для подростков с РАС указывает, что хотя процедура и требует дополнительных трудозатрат, её применение оказывается эффективным и оправдывает вложения [1].

#### *Изменение поведения учителей*

В исследовании Lannie и McCurdy 2007 года было выявлено, что хотя количество эпизодов нарушения правил у детей значительно снизилось, а эпизодов включённости в работу возросло, количество похвал со стороны учителя не увеличилось. При этом, по мере снижения количества эпизодов проблемного поведения уменьшилось и количество негативных/нейтральных комментариев [26].

В 2015 году было опубликовано исследование, в котором оценивалось влияние игры на поведение детей и педагогов в 5 дошкольных группах. Схожим образом, несмотря на снижение численности случаев проблемного поведения, похвалы со стороны педагогов не участились в 4 группах из 5. Игра также не оказала влияния на частоту эпизодов внимания со стороны пе-

дагогов после случаев проблемного поведения у детей. Однако авторы считают, что можно говорить о снижении уровня негативного внимания. Топография такого рода поведения во время сеансов игры изменилась, т.к. в соответствии с процедурой, после нарушения правил педагоги делали короткое корректирующее замечание и отмечали нарушение на доске [12].

Исследование, проведённое в специальной школе для детей с эмоциональными расстройствами и расстройствами поведения, показало, что изменилась пропорция: количество эпизодов похвалы со стороны учителей и других специалистов увеличилось по отношению к количеству негативных замечаний [32].

### **Обсуждение влияния игры на педагогов**

В целом, игра «Хорошее поведение» воспринимается педагогами как положительное нововведение, хотя они в ряде случаев и отмечают возросшие затраты (например, на подготовку наград для участников). Немногочисленные эмпирические свидетельства указывают, что в случае возможности выбирать между «позитивным» и «негативным» вариантом процедуры, *учителя отдают предпочтение первому варианту, предполагающему присуждение призовых очков за соблюдение правил*. При этом, как можно будет увидеть в следующем разделе статьи, такой вариант процедуры не менее эффективен, чем классический.

Что касается влияния разных вариантов игры на поведение педагогов, то, в целом, прослеживается тенденция к снижению количества негативных замечаний или к их трансформации в более нейтральные варианты. В этом плане наиболее перспективным является исследование влияния «позитивных» вариантов процедуры (таких как игра «Поймай на хорошем поведении») на поведение учителей, исследование степени удовлетворенности педагогов от применения ими игры, а также выявление субъективных сложностей, которые могут снижать степень принятия данного вмешательства.

Отдельным и сложным аспектом является вопрос обучения ведущих и соблюдения ими *процессуальной точности* — выполнения всех компонентов вмешательства в нужное время. На этот счёт существуют немногочисленные, но обнадеживающие данные. В частности, в исследовании Joslyn и Vollmer было обнаружено, что обученные в течение коротких сессий учителя оказались в состоянии снизить посредством игры количество неуместных высказываний у детей в специальной школе. При этом уровень процессуальной точности оказался достаточно низким: учителя далеко не всегда комментировали и ставили штрафное очко в ситуациях возникновения поведения, которое попадало под определение «неуместные высказывания». В своих самоотчётах педагоги сообщили, что хотя процедура им понравилась, в некоторые моменты делать замечание и проставлять штрафную отметку им казалось неуместным: например, когда ученики с ними обоснованно дискутиро-

вали, когда ход урока нарушался по независимым от них причинам, и когда сами педагоги находились слишком далеко от доски, на которой нужно было отмечать штрафные очки [23].

## **Варианты процедуры**

За полувековую историю существования игра неоднократно подвергалась модификациям. Ниже рассмотрены некоторые из возможных вариантов.

### **Игра «Поймай на хорошем поведении»**

В исследовании 2016 г. рассматривался вариант процедуры, названный авторами игрой «Поймай на хорошем поведении». В отличие от классического варианта, здесь очки присуждались ученикам за уместное поведение, а задачей команды было набрать больше определённого числа очков. Учителя получали сигнал незаметным для учеников способом (вибрация устройства по типу пейджера). После получения сигнала они оценивали поведение учеников, и если все дети соблюдали правила, то команда получала очко. Интервал между сигналами был случайным и составлял около 5–6 минут.

Оценивалось влияние игры на активную вовлечённость учеников (выполнение задания), пассивную вовлечённость (ученик повернут в сторону, необходимую для участия в учебном задании, и не занимается ничем иным), а также на нарушения дисциплины, такие как неуместные звуки, издаваемые без разрешения учителя, и движения, не соответствующие выполнению задания.

Данные о поведении указывают на то, что обе процедуры имели сопоставимый выраженный положительный эффект.

Учителя, в целом, не высказали каких-то предпочтений, хотя одна из трёх педагогов отметила, что, по её впечатлениям, классический вариант игры в большей степени нарушал её процесс преподавания.

Ученики также были опрошены на предмет впечатлений от обеих процедур: для 70% из них один из вариантов оказался более предпочтительным, и из этих детей 81% отметили, что им больше понравилась игра «Поймай на хорошем поведении» [39].

### **Игра «Хорошая инклюзия»**

Другим вариантом процедуры является игра «Хорошая инклюзия». В этой игре правила изменены с целью увеличения количества эпизодов «инклюзивного» поведения. По мнению авторов модификации, к «инклюзивным» относятся виды поведения, направленные на взаимопомощь, предоставление информации и материалов другим детям. В упомянутом исследовании сеансы «Хорошей инклюзии» длились по 15 минут, очки начислялись команде всякий раз, когда один из её членов совершал действия, соответствующие правилам [11].

Сравнение «Хорошей инклюзии» с «Хорошим поведением» позволило авторам прийти к выводу, что во время как игра «Хорошее поведение» приводит к снижению численности эпизодов проблемного поведения, игра «Хорошая инклюзия» не только снижает количество эпизодов проблемного поведения, но и повышает количество эпизодов «инклюзивного» поведения. При этом данные тенденции выявляются и у детей с особыми потребностями, и у нормативно развивающихся сверстников [11].

### **Использование независимых групповых договоров**

В рамках поведенческого подхода независимый групповой договор — это «соглашение, в котором договоренность достигается между всеми членами группы, но подкрепление получает только тот из них, кто выполняет условия договора» [2, с. 623].

Существуют исследования, сравнивающие применение «классического» варианта игры с взаимозависимым договором и модификации игры с независимым договором. В первом случае очки за соблюдение правил в течение определённого периода времени присуждаются всей команде, во втором случае — каждому из учеников по отдельности, в зависимости от его личных результатов. Данные показывают, что оба варианта примерно одинаково эффективны, однако «классический» оказался более предпочтительным — и учениками, и учителем [18]. Позднее тем же коллективом авторов были получены данные, позволяющие предполагать, что вариант с взаимозависимым групповым договором способствует снижению количества негативных взаимодействий между сверстниками и повышению численности позитивных [19].

### **Определение критерия успеха с опорой на исходные данные**

В настоящий момент определение критерия успеха исходя из уровней целевого поведения, которые были зарегистрированы до начала процедуры вмешательства, является рутинной процедурой при реализации поведенческих программ. В исследовании Salend, Reynolds и Coyle 1989 г. была продемонстрирована эффективность модификации процедуры, которая включала не только постановку индивидуального уровня критерия для каждой из команд, но и индивидуальный выбор целей: для разных команд разные виды поведения были целевыми. То есть, для команды А, к примеру, критерием успеха было менее 25 эпизодов неуместных вокализаций за сессию, а для команды Б — менее 8 эпизодов отрицательных/ругательных комментариев [34].

### **Другие модификации**

В литературе и практике применения игры «Хорошее поведение» встречается множество иных модификаций. Не для всех из них существуют экспериментальные исследования, однако мы приводим

некоторые из них в своей статье с целью предоставить читателям возможность самостоятельно проверить потенциальную ценность данных импликаций.

*«Позитивные» формулировки правил;* хотя описанная в 1969 году процедура предполагала негативные формулировки («нельзя делать то-то и то-то») [6], более современные варианты используют позитивные альтернативы. Например, правило «нельзя вставать с места без разрешения» может быть заменено на «сидим красиво» и т.п. Отличие от описанной выше модификации «присуждение очков за хорошее поведение» тут в том, что команде все равно присуждаются штрафные очки за нарушение правил [18].

*Отсутствие деления на команды;* некоторые специалисты полагают, что первым этапом в проведении игры может быть попытка работать на результат всем классом. Если в течение нескольких сессий начинает происходить улучшение поведения, разделение на команды не проводится [22].

*«Загадочный» критерий успеха;* это изменение в процедуре предполагает, что критерий, необходимый для получения командой приза, каждый раз выбирается полуслучайным образом, и участники не знают, каков он, до завершения сессии [19; 26; 39].

*Использование самих учеников в качестве ведущих;* в уже упомянутом исследовании Donaldson и коллег 2018 года было выявлено, что при должном обучении и наличии подсказок со стороны взрослого, дети дошкольного и младшего школьного возраста могут выступать в роли ведущих игры. При этом 3 из 4 экспериментальных групп были опрошены на предмет того, какой вариант им больше нравится: когда игру ведёт взрослый или когда ребёнок? В большинстве случаев сами дети отдали предпочтение другим детям в качестве ведущих [13].

*Игра «Хороший ученик»;* предложенная в 2000 г. игра «Хороший ученик» основана на сочетании принципов игры «Хорошее поведение» и стратегий самонаблюдения. Также могут использоваться элементы независимого группового договора. Ученики фиксируют соблюдение ими самими/их командой правил по расписанию с переменным интервалом (в начале процедуры рекомендуется интервал в 1–3 минуты). Учителя также периодически дают положительную обратную связь. Отдельные ученики/команды получают призы по достижении критериев успеха [5].

*Использование приложения «Class Dojo»;* в диссертации 2017 г. Komilla Dadakhodjaeva было показано, что проведение игры может быть дополнено использованием бесплатного интернет-приложения «Class Dojo», которое позволяет учителям отслеживать поведение учеников и мгновенно уведомлять их о тех или иных событиях, присуждая или отнимая призовые очки, что сопровождается анимацией и звуковыми эффектами. При этом в одном из вариантов использования приложения список учеников с аватарами отображается на интерактивной доске или на экране проектора [9].

*Доброжелательные интонации голоса;* этому аспекту не всегда уделяется внимание в описании процедуры игры, однако возможно, что то, какие интонации использует учитель, когда делает замечание командам о нарушении правил, оказывает влияние на успешность реализации процедуры.

*Сочетание «моментальных» и «отсроченных» наград;* можно сочетать в игре моментальные награды, которые будет получать сразу после сессии каждая команда, достигнув критерия успеха, с «отсроченными» вознаграждениями, которые команда будет получать в случае сбора большего количества очков на протяжении нескольких сессий.

## Выводы

Игра «Хорошее поведение» является *эффективной процедурой улучшения поведения участников группы*, которая позволяет быстро достигнуть положительных изменений в диапазоне от умеренных до средних и может быть встроена в различные виды групповой деятельности. Во время проведения игры почти всегда наступает заметное *снижение уровня проблемного поведения и повышение уровня учебного*. Также, в зависимости от того, как именно сформулированы правила, может происходить повышение уровня просоциальных интеракций (как, например, в модификации под названием «Хорошая инклюзия»).

Во многих исследованиях описывается существование (небольшого числа) *учеников, у которых данная процедура вызывает протестные реакции*. Также приводятся возможные способы совладания с ними. Среди этих способов можно выделить изменение процедуры игры («позитивный» разворот), выделение таких учеников в отдельную команду, составление для них индивидуальных планов по работе с поведением.

Возраст учеников может различаться: *от дошкольного до студентов первых курсов*. В опубликованных работах преимущественно описывается применение игры с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

С точки зрения эффективности, наиболее существенным фактором из изученных, по-видимому, является *выбор и применение наград*, хотя данный вопрос нуждается в дальнейших уточнениях. Также показано, что наибольший эффект от игры достигается для участников мужского пола с наиболее выраженными проблемами в поведении.

Хотя большая часть опубликованных исследований сосредоточена вокруг поведения детей с условно нормативными вариантами развития и детей с эмоциональными расстройствами и нарушениями поведения, существуют теоретические основания и экспериментальные кейсы применения игры *в инклюзивных коллективах или коллективах, состоящих из детей с ОВЗ, в том числе, с РАС*.

С точки зрения поддержания достигнутых изменений в поведении существуют следующие сведения. Во-первых, при проведении небольшого количества сеансов игры (от 6 до 12) *устойчивость достигнутых изменений оказывается низкой, а генерализации, по всей видимости, не происходит*. Во-вторых, применение игры в течение длительных промежутков времени, например, на протяжении 2 классов в начальной школе, приводит к наличию *долгосрочных положительных эффектов*, которые фиксируются вплоть до возраста 19–21 года. В-третьих, ряд исследований показывает, что существуют поведенческие тактики, позволяющие *искусственно стимулировать устойчивость и генерализацию* (подробнее см. раздел «Краткосрочные и долгосрочные изменения в поведении под влиянием игры»).

В литературе существует массив свидетельств об *успешном применении игры в различных культурах*, в том числе, рандомизированные контролируемые исследования с большим количеством участников. Исторически игра применялась преимущественно в странах с культурами, тяготеющими к западноевропейской, однако зафиксированы успешные случаи применения её в поликультурных классах, а также в странах с несколько отличающимися от западноевропейской культурами, таких как Судан и Белиз. В совокупности с общим характером основанных на принципах прикладного анализа поведения процедур предполагается, что они опираются на базовые законы поведения, — это позволяет с оптимизмом рассматривать перспективы применения игры в России.

Отдельным и важным вопросом является наличие или отсутствие негативных социально-психологических «побочных» эффектов от проведения процедуры. В настоящий момент исследований такого рода мало, однако представленные в литературе сведения говорят о том, что ученики по-разному воспринимают степень честности игры (в том случае, если в их команду попадают дети, чаще прочих нарушающие правила). Также, в работе Groves и Austin было продемонстрировано, что при использовании модификации «Поймай на хорошем поведении» на протяжении сеансов игры наблюдалось небольшое повышение числа позитивных интеракций и значительное снижение числа негативных — хотя ни то, ни другое не предписывалось правилами игры [19]. Подобные единичные работы намечают поле для дальнейших исследований, среди которых можно отметить выявление особенностей процедуры, влияющих на взаимодействия участников, факторов поддержания и обобщения изменений, а также — социальных и культурных особенностей, которые могут влиять на результаты (таких, к примеру, как наличие/отсутствие внутри сообщества устоявшихся практик отношения к членам группы, которые способствовали общему неуспеху; отношение значимых взрослых и среды в целом к педагогическим ситуациям с «искусственными» вознаграждениями и т.п.).

Проведенные исследования влияния игры на педагогов показывают две основные тенденции. На уровне самоотчетов педагоги указывают, что *игра, в целом, представляется им стоящей применения процедурой*, хотя некоторые аспекты и вызывают затруднения, — например, дополнительная подготовка, а также спорные случаи, связанные с индивидуальными протестными реакциями и иногда возникающими конфликтами между требованиями процедуры и текущей ситуацией в классе. Одно из рассмотренных исследований также указывает на то, что достижение желаемых эффектов может происходить и в условиях относительно *низкой процессуальной точности*. Вторая тенденция касается изменения поведения учителей. Из зафиксированных в литературе эффектов отмечается *снижение числа негативных комментариев и трансформация их в более нейтральную форму*.

Наконец, существует множество модификаций игры. Учитывая имеющиеся в литературе сведения об отклике учителей и об обратной связи от детей, *применение «позитивного» варианта процедуры — с присуждением очков за соблюдение правил, такого, например, как игра «Поймай на хорошем поведении», — представляется наиболее предпочтительным*.

Таким образом, рассмотренные в этой и предыдущей публикации данные указывают, что несмотря на большое количество открытых вопросов, связанных с различными аспектами процедуры, с высокой степенью вероятности игра «Хорошее поведение» может

быть успешно применена и с русскоговорящими детьми, в том числе, с имеющими ОВЗ. В первой статье приведено подробное описание одного из вариантов проведения процедуры, а в настоящей публикации подробно описываются возможные шаги по поддержанию устойчивости и генерализации достигнутых изменений в поведении, а также возможные её модификации, которые могут быть применены в зависимости от задач и условий. В литературе на английском языке также доступно множество полезных практических рекомендаций и советов. Интересующемуся читателю можно порекомендовать начать со статьи «A Practitioner's Guide to the Good Behavior Game» (в частности, там можно найти возможные стратегии изменения процедуры при систематическом «саботировании» со стороны одного из участников) [24].

Безусловно, необходимы дальнейшие исследования процедуры. Среди возможных перспективных направлений научной работы, обозначенных в этой и предыдущей публикациях, одним из наиболее актуальных, с точки зрения автора, является репликация исследований с участием русскоязычных учеников с РАС и изучение факторов, влияющих на успешность применения игры в подобных условиях, а также на степень принятия учениками процедуры. Помимо этого, важным направлением представляется изучение других аспектов социально-психологической групповой динамики, сопутствующих проведению игры. ■

### Литература

1. Веприццева А.В., Статников А.И. Опыт ведения социальной группы для подростков и молодых людей с расстройствами аутистического спектра // Прикладной анализ поведения: теория и практика: Развитие навыков речи и общения у детей с РАС: 19–20 сентября 2015 года, г. Москва: Сборник материалов конференции. Москва: Ассоциация специалистов Прикладного Анализа Поведения, 2015. С. 5–17.
2. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. Москва: Практика, 2016. 826 с. ISBN 978-5-89816-157-6.
3. Статников А.И. Игра «Хорошее поведение»: история и современные тренды // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 2. С. 40–51. DOI:10.17759/autdd.2021710205
4. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для студентов вузов. Москва: Аспект Пресс, 2019. 352 с. ISBN 978-5-7567-0731-1.
5. Babyak A.E., Luze G.J., Kamps D.M. The Good Student Game: Behavior Management for Diverse Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 2000, vol. 35, no. 4, pp. 216–223. DOI:10.1177/105345120003500403
6. Barrish H.H., Saunders M., Wolf M.M. Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1969, vol. 2, no. 2, pp. 119–124. DOI:10.1901/jaba.1969.2-119
7. Beisswingert B.M., Zhang K., Goetz T. et al. The effects of subjective loss of control on risk-taking behavior: The mediating role of anger. *Frontiers in Psychology*, 2015, vol. 6, article no. 774. 17 p. DOI:10.3389/fpsyg.2015.00774
8. Breeman L.D., van Lier P.A.C., Wubbels T. et al. Effects of the Good Behavior Game on the Behavioral, Emotional, and Social Problems of Children With Psychiatric Disorders in Special Education Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2016, vol. 18, no. 3, pp. 156–167. DOI:10.1177/1098300715593466
9. Dadakhodjaeva K. The Good Behavior Game: Effects On and Maintenance of Behavior in Middle-School Classrooms Using Class Dojo [Web resource]: Ph.D. in Psychology dissertation. 2017. 102 p. URL: <https://aquila.usm.edu/dissertations/363> (Accessed 27.08.2021).
10. Dadakhodjaeva K., Radley K.C., Tingstrom D.H. et al. Effects of daily and reduced frequency implementation of the Good Behavior Game in kindergarten classrooms. *Behavior Modification*, 2019, vol. 44, no. 4, pp. 471–495. DOI:10.1177/0145445519826528
11. Dillenburger K., Coyle C. Education for all: The Good Inclusion Game. *Behavioral Interventions*, 2019, vol. 34, no. 3, pp. 338–351. DOI:10.1002/bin.1671
12. Donaldson J.M., Wiskow K.M., Soto P.L. Immediate and distal effects of the good behavior game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2015, vol. 48, no. 3, pp. 685–689. DOI:10.1002/jaba.229

13. Donaldson J.M., Matter A.L., Wiskow K.M. Feasibility of and teacher preference for student-led implementation of the good behavior game in early elementary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2018, vol. 51, no. 1, pp. 118–129. DOI:10.1002/jaba.432
14. Donaldson J.M., Lozy E.D., Galjour M. Effects of systematically removing components of the Good Behavior Game in preschool classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 2019, pp. 1–15. DOI:10.1007/s10864-019-09351-8
15. Flower A., McKenna J., Muething C.S. et al. Effects of the Good Behavior Game on Challenging Behaviors in School Settings. *Review of Educational Research*, 2014, vol. 84, no. 4, pp. 546–571. DOI:10.3102/0034654314536781
16. Flower A., McKenna J., Muething C.S. et al. Effects of the Good Behavior Game on Classwide Off-Task Behavior in a High School Basic Algebra Resource Classroom. *Behavior Modification*, 2014, vol. 38, no. 1, pp. 45–68. DOI:10.1177/0145445513507574
17. Gelfand M.J., Raver J.L., Nishii L. et al. Differences between tight and loose cultures: a 33-nation study. *Science*, 2011, vol. 332, no. 6033, pp. 1100–1104. DOI:10.1126/science.1197754
18. Groves E.A., Austin J.L. An evaluation of interdependent and independent group contingencies during the good behavior game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2017, vol. 50, no. 3, pp. 552–566. DOI:10.1002/jaba.393
19. Groves E.A., Austin J.L. Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analyses in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2019, vol. 52, no. 1, pp. 3–16. DOI:10.1002/jaba.513
20. Humphrey N., Hennessey A., Ashworth E. et al. Good Behaviour Game: Evaluation report and executive summary: July 2018 [Webresource]. London: Education Endowment Foundation, 2018. 124 p. URL: [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/GBG\\_evaluation\\_report.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/GBG_evaluation_report.pdf) (Accessed 02.09.2021).
21. Joslyn P.R., Donaldson J.M., Austin J.L., Vollmer T.R. The Good Behavior Game: A brief review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2019, vol. 52, no. 3, pp. 811–815. DOI:10.1002/jaba.572
22. Joslyn P., Vollmer T., Kronfli F. Interdependent Group Contingencies Reduce Disruption in Alternative High School Classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 2019, vol. 28, no. 4, pp. 423–434. DOI:10.1007/s10864-019-09321-0
23. Joslyn P.R., Vollmer T.R. Efficacy of teacher-implemented Good Behavior Game despite low treatment integrity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2020, vol. 53, no. 1, pp. 465–474. DOI:10.1002/jaba.614
24. Joslyn P.R., Austin J.L., Donaldson J.M., Vollmer T.R. A practitioner's guide to the good behavior game. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 2020, vol. 20, no. 4, pp. 219–235. DOI:10.1037/bar0000199
25. Kellam S.G., Wang W., Mackenzie A.C.L. et al. The Impact of the Good Behavior Game, a Universal Classroom-Based Preventive Intervention in First and Second Grades, on High-Risk Sexual Behaviors and Drug Abuse and Dependence Disorders into Young Adulthood. *Prevention science*, 2014, vol. 15, pp. 6–18. DOI:10.1007/s11121-012-0296-z
26. Lannie A.L., McCurdy B.L. Preventing disruptive behavior in the urban classroom: Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior. *Education & Treatment of Children*, 2007, vol. 30, no. 1, pp. 85–98. DOI:10.1353/etc.2007.0002
27. Leflot G., van Lier P.A.C., Onghena P., Colpin H. The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: a randomized controlled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology*, 2013, vol. 51, no. 2, pp. 187–199. DOI:10.1016/j.jsp.2012.12.006
28. Nolan J.D., Jenson W., Houlihan D. et al. The Good Behavior Game: A classroom-behavior intervention effective across cultures. *School Psychology International*, 2013, vol. 35, no. 2, pp. 191–205. DOI:10.1177/0143034312471473
29. Nolan J.D., Filter K.J., Houlihan D. Preliminary report: An application of the Good Behavior Game in the developing nation of Belize. *School Psychology International*, 2014, vol. 35, no. 4, pp. 421–428. DOI:10.1177/0143034313498958
30. Pennington B., McComas J.J. Effects of the good behavior game across classroom contexts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2017, vol. 50, no. 1, pp. 176–180. DOI:10.1002/jaba.357
31. Ramirez L.H., Hawkins R.O., Collins T.A. et al. Generalizing the effects of group contingencies across instructional settings for students with emotional and behavioral disorders. *School Psychology Review*, 2019, vol. 48, no. 1, pp. 98–112. DOI:10.17105/SPR-2017-0122.V48-1
32. Rubow C.C., Vollmer T.R., Joslyn P.R. Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior in an alternative school. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2018, vol. 51, no. 2, pp. 382–392. DOI:10.1002/jaba.455
33. Saigh P.A., Umar A.M. The effects of a good behavior game on the disruptive behavior of Sundanese elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1983, vol. 16, no. 3, pp. 339–344. DOI:10.1901/jaba.1983.16-339
34. Salend S.J., Reynolds C.J., Coyle E.M. Individualizing the Good Behavior Game Across Type and Frequency of Behavior with Emotionally Disturbed Adolescents. *Behavior Modification*, 1989, vol. 13, no. 1, pp. 108–126. DOI:10.1177/01454455890131007
35. Split J.L., Leflot G., Onghena P., Colpin H. Use of Praise and Reprimands as Critical Ingredients of Teacher Behavior Management: Effects on Children's Development in the Context of a Teacher-Mediated Classroom Intervention. *Prevention Science*, 2016, vol. 17, pp. 732–742. DOI:10.1007/s11121-016-0667-y
36. Tanol G., Johnson L., McComas J., Cote E. Responding to rule violations or rule following: A comparison of two versions of the Good Behavior Game with kindergarten students. *Journal of School Psychology*, 2010, vol. 48, no. 5, pp. 337–355. DOI:10.1016/j.jsp.2010.06.001
37. Tingstrom D.H. The good behavior game: An investigation of teachers' acceptance. *Psychology in the Schools*, 1994, vol. 31, no. 1, pp. 57–65. DOI:10.1002/1520-6807(199401)31:1<57::AID-PITS2310310108>3.0.CO;2-K
38. Van Lier, P.A.C., Vuijk, P., Crijnen, A.A.M. Understanding mechanisms of change in the development of antisocial behavior: The impact of a universal intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2005, vol. 33, pp. 521–535. DOI:10.1007/s10802-005-6735-7

39. Wahl E., Hawkins R.O., Haydon T. et al. Comparing Versions of the Good Behavior Game: Can a Positive Spin Enhance Effectiveness? *Behavior Modification*, 2016, vol. 40, no. 4, pp. 493–517. DOI:10.1177/0145445516644220
40. Wilcox H.C., Kellam S.G., Brown C.H. et al. The impact of two universal randomized first- and second-grade classroom interventions on young adult suicide ideation and attempts. *Drug and Alcohol Dependence*, 2008, vol. 95, no. Supplement 1, pp. S60–S73. DOI:10.1016/j.drugalcdep.2008.01.005

### References

1. Veprintseva A.V., Statnikov A.I. Opyt vedeniya sotsial'noi gruppy dlya podrostkov i molodykh lyudei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Experience in moderating a social group for teenagers and young adults with autism spectrum disorders]. In *Prikladnoi analiz povedeniya: teoriya i praktika: Razvitie navykov rechi i obshcheniya u detei s RAS: 19–20 sentyabrya 2015 goda*, g. Moskva: Sbornik materialov konferentsii [ABA: theory and practice: Development of speech and communication skills in children with ASD: September 19–20, Moscow: Conference proceedings]. Moscow: Publ. Assotsiatsiya spetsialistov Prikladnogo Analiza Povedeniya, 2015. Pp. 5–17.
2. Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. *Prikladnoi analiz povedeniya [Applied Behavior Analysis]*. Moscow: Publ. Praktika, 2016. 826 p. ISBN 978-5-89816-157-6.
3. Statnikov A.I. Igra «Khoroshee povedenie»: istoriya i sovremennyye trendy [Good Behavior Game: History and Modern Trends]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2021, vol. 19, no. 2, pp. 40–51. DOI:10.17759/autidd.2021710205
4. Stefanenko T.G. *Etnopsikologiya: Uchebnik dlya studentov vuzov [Ethnopsychology: Higher education textbook]*. Moscow: Publ. Aspekt Press, 2019. 352 p. ISBN 978-5-7567-0731-1.
5. Babyak A.E., Luze G.J., Kamps D.M. The Good Student Game: Behavior Management for Diverse Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 2000, vol. 35, no. 4, pp. 216–223. DOI:10.1177/105345120003500403
6. Barrish H.H., Saunders M., Wolf M.M. Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1969, vol. 2, no. 2, pp. 119–124. DOI:10.1901/jaba.1969.2-119
7. Beisswingert B.M., Zhang K., Goetz T. et al. The effects of subjective loss of control on risk-taking behavior: The mediating role of anger. *Frontiers in Psychology*, 2015, vol. 6, article no. 774. 17 p. DOI:10.3389/fpsyg.2015.00774
8. Breeman L.D., van Lier P.A.C., Wubbels T. et al. Effects of the Good Behavior Game on the Behavioral, Emotional, and Social Problems of Children With Psychiatric Disorders in Special Education Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2016, vol. 18, no. 3, pp. 156–167. DOI:10.1177/1098300715593466
9. Dadakhodjaeva K. The Good Behavior Game: Effects On and Maintenance of Behavior in Middle-School Classrooms Using Class Dojo [Web resource]: Ph.D. in Psychology dissertation. 2017. 102 p. URL: <https://aquila.usm.edu/dissertations/363> (Accessed 27.08.2021).
10. Dadakhodjaeva K., Radley K.C., Tingstrom D.H. et al. Effects of daily and reduced frequency implementation of the Good Behavior Game in kindergarten classrooms. *Behavior Modification*, 2019, vol. 44, no. 4, pp. 471–495. DOI:10.1177/0145445519826528
11. Dillenburger K, Coyle C. Education for all: The Good Inclusion Game. *Behavioral Interventions*, 2019, vol. 34, no. 3, pp. 338–351. DOI:10.1002/bin.1671
12. Donaldson J.M., Wiskow K.M., Soto P.L. Immediate and distal effects of the good behavior game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2015, vol. 48, no. 3, pp. 685–689. DOI:10.1002/jaba.229
13. Donaldson J.M., Matter A.L., Wiskow K.M. Feasibility of and teacher preference for student-led implementation of the good behavior game in early elementary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2018, vol. 51, no. 1, pp. 118–129. DOI:10.1002/jaba.432
14. Donaldson J.M., Lozy E.D., Galjour M. Effects of systematically removing components of the Good Behavior Game in preschool classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 2019, pp. 1–15. DOI:10.1007/s10864-019-09351-8
15. Flower A., McKenna J., Muething C.S. et al. Effects of the Good Behavior Game on Challenging Behaviors in School Settings. *Review of Educational Research*, 2014, vol. 84, no. 4, pp. 546–571. DOI:10.3102/0034654314536781
16. Flower A., McKenna J., Muething C.S. et al. Effects of the Good Behavior Game on Classwide Off-Task Behavior in a High School Basic Algebra Resource Classroom. *Behavior Modification*, 2014, vol. 38, no. 1, pp. 45–68. DOI:10.1177/0145445513507574
17. Gelfand M.J., Raver J.L., Nishii L. et al. Differences between tight and loose cultures: a 33-nation study. *Science*, 2011, vol. 332, no. 6033, pp. 1100–1104. DOI:10.1126/science.1197754
18. Groves E.A., Austin J.L. An evaluation of interdependent and independent group contingencies during the good behavior game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2017, vol. 50, no. 3, pp. 552–566. DOI:10.1002/jaba.393
19. Groves E.A., Austin J.L. Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analyses in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2019, vol. 52, no. 1, pp. 3–16. DOI:10.1002/jaba.513
20. Humphrey N., Hennessey A., Ashworth E. et al. Good Behaviour Game: Evaluation report and executive summary: July 2018 [Web resource]. London: Education Endowment Foundation, 2018. 124 p. URL: [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/GBG\\_evaluation\\_report.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/GBG_evaluation_report.pdf) (Accessed 02.09.2021).
21. Joslyn P.R., Donaldson J.M., Austin J.L., Vollmer T.R. The Good Behavior Game: A brief review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2019, vol. 52, no. 3, pp. 811–815. DOI:10.1002/jaba.572
22. Joslyn P., Vollmer T., Kronfli F. Interdependent Group Contingencies Reduce Disruption in Alternative High School Classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 2019, vol. 28, no. 4, pp. 423–434. DOI:10.1007/s10864-019-09321-0

23. Joslyn P.R., Vollmer T.R. Efficacy of teacher-implemented Good Behavior Game despite low treatment integrity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2020, vol. 53, no. 1, pp. 465–474. DOI:10.1002/jaba.614
24. Joslyn P.R., Austin J.L., Donaldson J.M., Vollmer T.R. A practitioner's guide to the good behavior game. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 2020, vol. 20, no. 4, pp. 219–235. DOI:10.1037/bar0000199
25. Kellam S.G., Wang W., Mackenzie A.C.L. et al. The Impact of the Good Behavior Game, a Universal Classroom-Based Preventive Intervention in First and Second Grades, on High-Risk Sexual Behaviors and Drug Abuse and Dependence Disorders into Young Adulthood. *Prevention science*, 2014, vol. 15, pp. 6–18. DOI:10.1007/s11121-012-0296-z
26. Lannie A.L., McCurdy B.L. Preventing disruptive behavior in the urban classroom: Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior. *Education & Treatment of Children*, 2007, vol. 30, no. 1, pp. 85–98. DOI:10.1353/etc.2007.0002
27. Leflot G., van Lier P.A.C., Onghena P., Colpin H. The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: a randomized controlled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology*, 2013, vol. 51, no. 2, pp. 187–199. DOI:10.1016/j.jsp.2012.12.006
28. Nolan J.D., Jenson W., Houlihan D. et al. The Good Behavior Game: A classroom-behavior intervention effective across cultures. *School Psychology International*, 2013, vol. 35, no. 2, pp. 191–205. DOI:10.1177/0143034312471473
29. Nolan J.D., Filter K.J., Houlihan D. Preliminary report: An application of the Good Behavior Game in the developing nation of Belize. *School Psychology International*, 2014, vol. 35, no. 4, pp. 421–428. DOI:10.1177/0143034313498958
30. Pennington B., McComas J.J. Effects of the good behavior game across classroom contexts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2017, vol. 50, no. 1, pp. 176–180. DOI:10.1002/jaba.357
31. Ramirez L.H., Hawkins R.O., Collins T.A. et al. Generalizing the effects of group contingencies across instructional settings for students with emotional and behavioral disorders. *School Psychology Review*, 2019, vol. 48, no. 1, pp. 98–112. DOI:10.17105/SPR-2017-0122.V48-1
32. Rubow C.C., Vollmer T.R., Joslyn P.R. Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior in an alternative school. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2018, vol. 51, no. 2, pp. 382–392. DOI:10.1002/jaba.455
33. Saigh P.A., Umar A.M. The effects of a good behavior game on the disruptive behavior of Sundanese elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1983, vol. 16, no. 3, pp. 339–344. DOI:10.1901/jaba.1983.16-339
34. Salend S.J., Reynolds C.J., Coyle E.M. Individualizing the Good Behavior Game Across Type and Frequency of Behavior with Emotionally Disturbed Adolescents. *Behavior Modification*, 1989, vol. 13, no. 1, pp. 108–126. DOI:10.1177/01454455890131007
35. Split J.L., Leflot G., Onghena P., Colpin H. Use of Praise and Reprimands as Critical Ingredients of Teacher Behavior Management: Effects on Children's Development in the Context of a Teacher-Mediated Classroom Intervention. *Prevention Science*, 2016, vol. 17, pp. 732–742. DOI:10.1007/s11121-016-0667-y
36. Tanol G., Johnson L., McComas J., Cote E. Responding to rule violations or rule following: A comparison of two versions of the Good Behavior Game with kindergarten students. *Journal of School Psychology*, 2010, vol. 48, no. 5, pp. 337–355. DOI:10.1016/j.jsp.2010.06.001
37. Tingstrom D.H. The good behavior game: An investigation of teachers' acceptance. *Psychology in the Schools*, 1994, vol. 31, no. 1, pp. 57–65. DOI:10.1002/1520-6807(199401)31:1<57::AID-PITS2310310108>3.0.CO;2-K
38. Van Lier, P.A.C., Vuijk, P., Crijnen, A.A.M. Understanding mechanisms of change in the development of antisocial behavior: The impact of a universal intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2005, vol. 33, pp. 521–535. DOI:10.1007/s10802-005-6735-7
39. Wahl E., Hawkins R.O., Haydon T. et al. Comparing Versions of the Good Behavior Game: Can a Positive Spin Enhance Effectiveness? *Behavior Modification*, 2016, vol. 40, no. 4, pp. 493–517. DOI:10.1177/0145445516644220
40. Wilcox H.C., Kellam S.G., Brown C.H. et al. The impact of two universal randomized first- and second-grade classroom interventions on young adult suicide ideation and attempts. *Drug and Alcohol Dependence*, 2008, vol. 95, no. Supplement 1, pp. S60–S73. DOI:10.1016/j.drugalcdep.2008.01.005

### Информация об авторах

Статников Александр Исакович, кандидат психологических наук, педагог-психолог, Государственное бюджетное учреждение «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы» (ГБУ ПППЦ ДОНМ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8868-8257>, e-mail: StatnikovAI@gppc.ru

### Information about the authors

Alexander I. Statnikov, PhD in Psychology, psychologist, Moscow Center for Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8868-8257>, e-mail: StatnikovAI@gppc.ru

Получена 08.07.2021

Received 08.07.2021

Принята в печать 07.09.2021

Accepted 07.09.2021